



UNA PLATAFORMA VIABLE PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN GUATEMALA¹

Luis Enrique López²

Cómo citar: López, L. E. (2009). Una plataforma viable para la educación intercultural bilingüe en Guatemala. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 5, 127-151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10881144>

RESUMEN

El presente trabajo presenta una serie de reflexiones sobre la educación intercultural bilingüe en Guatemala, en relación a las políticas implementadas, las tensiones sociales y políticas, y los avances logrados en el ámbito de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas de ese país.

Luis Enrique López identifica las causas que han limitado la implementación de una educación bilingüe de calidad que, a su vez, ha frenado el desarrollo de los indígenas, a pesar de las normas vigentes que reconocen sus derechos.

Este trabajo plantea, de manera precisa y firme, una plataforma viable para relanzar la educación intercultural bilingüe, la que, de manera imprescindible, deberá trascender el discurso políticamente correcto adoptado por la sociedad guatemalteca en el marco del multiculturalismo neoliberal vigente. López afirma que la sociedad guatemalteca tiene que proponerse de una vez por todas pasar del discurso a la acción. Solo así, considera, se logrará avanzar progresivamente hacia una educación intercultural y bilingüe de calidad, y, con ello, contribuir a la democratización e interculturalización de la sociedad guatemalteca.

Palabras claves: educación intercultural bilingüe, multiculturalidad, derechos

¹ Versión corregida y aumentada del artículo del mismo título que, en versión abreviada, apareció en *El Periódico*, abril 29 de 2009. Guatemala.

² Sociolingüista peruano, especializado en educación intercultural bilingüe y en el trabajo con poblaciones indígenas. Las opiniones vertidas por el autor son de carácter estrictamente personal y no comprometen en lo absoluto a la institución que representa: Programa de Apoyo a la Calidad Educativa, Cooperación Técnica Alemana GTZ.

lingüísticos y culturales, derechos indígenas

1. Una historia de luces y sombras

Son ya más de tres décadas desde que la educación bilingüe, de lengua maya y de castellano, comenzara a desarrollarse en Guatemala. No cabe duda que entonces el rezago educativo en las zonas rurales y en particular el que experimentaban los niños y niñas indígenas era peor que hoy.³ Si bien la educación bilingüe ha contribuido considerablemente al avance indígena en el sistema educativo, es necesario reconocer que este progreso es todavía precario e insuficiente, pues es aún alto el número de educandos que es tempranamente expulsado de la escuela en las áreas rurales (CNPRE 2007; Rubio 2006).⁴ De contar con mayor apoyo por parte de la sociedad hegemónica, así como de una militancia y lealtad igualmente incrementadas del lado de todos los maestros y maestras indígenas que componen la planta oficial de docentes en el país, y de los funcionarios que trabajan en las dependencias responsables de la educación bilingüe, estas podrían contribuir aún más y de mejor forma a la retención de los niños y niñas indígenas en el sistema educativo, de manera que ellos completen satisfactoriamente, al menos su educación secundaria.⁵

La insuficiente incidencia de la educación bilingüe intercultural (EBI) en el país puede deberse a las dudas que aún comparten algunas autoridades educativas y docentes respecto de la real necesidad y de las ventajas que una educación bilingüe de verdad trae para un país multiétnico como Guatemala. No obstante, son pocos hoy los que se animan a hablar en contra de este tipo de educación, por no sonar políticamente incorrectos en un contexto nacional marcado por un multiculturalismo neoliberal (Hale 2004), y, sobre todo, habida cuenta de la mayor conciencia que existe entre los líderes y autoridades indígenas

³ Hace solo tres décadas los niños mayas no lograban una escolaridad mayor a los dos años, siendo la de las niñas aún menor. Muchos niños y niñas quedaban fuera del sistema escolar. Hoy un 96% de niños y niñas acceden al sistema escolar, aunque no todos logran mantenerse en el sistema siquiera hasta completar la educación primaria de seis años. La escolaridad promedio entre los niños y niñas indígenas ha subido hasta bordear los cinco años, tanto entre los niños como entre las niñas (cf. Rubio 2006), entre otras cosas producto del avance de la educación bilingüe.

⁴ Richards (2008) ofrece una descripción contundente y comprometida de los antecedentes de la EBI guatemalteca, destacando el contexto políticamente complejo y social y educativamente difícil en el cual surgieron los primeros ensayos de educación bilingüe en el país, en plena situación de guerra interna.

⁵ De cada 10 educandos que ingresan a la educación primaria, solo 4 llegan al nivel secundario (Ibíd.).

sobre las ventajas de una EBI, así como también debido a que Guatemala ha sido partícipe de la discusión internacional en materia de EBI y ha suscrito acuerdos internacionales de índole diversa relativos a los derechos lingüísticos y culturales de los individuos y pueblos indígenas, como por ejemplo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de septiembre del 2007. Como se sabe, estos dos documentos contienen importantes precisiones respecto de la educación de las poblaciones indígenas que trascienden las consideraciones políticas para incidir también en cuestiones de índole curricular e incluso metodológica, así como además reconocen el derecho que les asiste a los pueblos indígenas a recibir educación en su propia lengua y desde su propia cultura. Estas dos normas internacionales además prescriben la participación activa de sus organizaciones y representantes en la toma de decisiones sobre la educación que desean y requieren, en el marco de lo internacionalmente aceptado como “consentimiento libre, previo e informado”.

No cabe duda que es menester dejar atrás el bilingüismo de transición temprana, por el cual Guatemala se inclinó, cuando adoptó la EBI y la incluyó como estrategia para la atención educativa de su población indígena.⁶ Hoy es necesario tomar en cuenta los avances pedagógicos y científicos en materia de bilingüismo escolar, que dan cuenta que dos o tres años de escolaridad bilingüe resultan insuficientes para asegurar el éxito escolar de los educandos hablantes de un idioma distinto al que el sistema educativo utiliza de manera preferente (Cummins, 1979, 2003; Cummins y Hornberger 2008; Hamel 2009; López y Küper 1999). Actualmente se sabe que es necesario continuar con una escolaridad bilingüe por al menos seis o siete años continuos de bilingüismo escolar efectivo, para que los educandos logren afianzar el conocimiento y manejo de sus dos lenguas, y para que estas competencias lingüísticas redunden

⁶ Internacionalmente, se reconocen tres modelos de educación bilingüe: uno de transición, otro de mantenimiento y uno tercero de enriquecimiento (Ruiz 1984; López y Küper 1999). El de transición persigue la asimilación lingüística y cultural de la población indígena al cauce de la cultura dominante, y, por lo general, parte de una visión de la diversidad como problema. Las estrategias transicionales pueden ser tardías o tempranas, como en Guatemala, donde, a lo más, la educación bilingüe llega a un tercer grado. No obstante, en América Latina se han dado casos en los que la educación bilingüe de transición, por variadas razones, se ha constituido en el estadio inicial de arranque de la educación bilingüe, para de una orientación de transición pasar a otra de mantenimiento y desarrollo, y, posteriormente, en el marco de la postulada educación intercultural para todos intentar trascender hacia la más avanzada de enriquecimiento, donde las lenguas indígenas son vistas como recurso (López y Küper 2001).

no solo en un mayor y mejor aprendizaje en general, sino también para que ellas posibiliten el aprendizaje de un tercer y un cuarto idiomas (Cenoz y Genesee 1998; López y Küper 2002). Dándole más tiempo, oportunidad y posibilidad al bilingüismo escolar, que ahora, no cabe duda que la EBI contribuirá aún más al avance educativo integral de los educandos indígenas.

Sobre lo que también debemos tomar conciencia es que un bilingüismo de desarrollo y enriquecimiento contribuye a una autoestima incrementada, base para que los educandos indígenas guatemaltecos, con seguridad en sí mismos, contribuyan activamente al desarrollo económico y social de su país.

Producto de la ejecución de la educación bilingüe, se ha ganado espacios cada vez mayores en el Ministerio de Educación y en distintas esferas del Estado.⁷ Es menester reconocer la creciente y mayor apertura respecto a la temática indígena que los gobiernos de las últimas tres décadas han demostrado en cuanto al reconocimiento de algunos derechos indígenas, sobre todo a partir de la suscripción de los Acuerdos de Paz en 1995 y 1996, aunque fuere bajo el marco de un multiculturalismo neoliberal que no apunta hacia transformaciones políticas profundas en la estructura y funcionamiento del Estado (Hale op. cit.).

Sin embargo, por razones distintas, haber ganado estos espacios no ha generado un suficiente impacto ni en los resultados de la educación en áreas indígenas, ni tampoco en la percepción que los padres y madres de familia tienen sobre sus idiomas ancestrales y acerca de su aprovechamiento en el sistema escolar. Apremia a este respecto implementar un plan agresivo y con cobertura nacional de sensibilización y concientización de todos los padres y madres de familia del país respecto de los fines y objetivos de una educación bilingüe intercultural, así como sobre las ventajas que para un aprendizaje sostenible tiene el aprovechamiento y desarrollo de la(s) lengua(s) que el educando mejor conoce y usa. Y es que, producto de la condición colonial vigente y de la larga historia de marginalización y discrimen lingüísticos, muchos padres y madres

⁷ Guatemala cuenta desde 1995 con una Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), y desde 2003 tiene un Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. La sociedad civil, por su parte, posee al menos dos instrumentos participativos que inciden en la planificación y puesta en marcha de la educación intercultural bilingüe: el Consejo Nacional de Educación Maya y el Consejo Nacional de Educación. También cabe reconocer la importancia que en este campo han cobrado el CNPRE (Consejo Nacional Permanente de Reforma Educativa), el Consorcio Educativo, que agrupa a varias organizaciones mayas, así como un sin número de ONG mayas o de vocación maya.

de familia indígenas no les asignan un valor suficiente a sus idiomas ancestrales y prefieren una escolarización vehiculada solo en castellano.

Pero tal vez sea aún más perentorio y determinante invitar a todos los funcionarios indígenas que trabajan en el sector educación, maestros, técnicos y administrativos, para que reflexionen respecto del espacio que ocupan y del papel que les toca cumplir, desde el Estado pero en alineamiento con los pueblos, comunidades y hogares indígenas a los que pertenecen o de los cuales salieron. Ocupar un puesto en el Estado, como indígena, no supone voltear la espalda a los intereses y necesidades de las poblaciones indígenas, sino más bien aprovechar tal condición para contribuir a la construcción de un Estado que represente de mejor forma y sirva de manera políticamente pertinente a las necesidades de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe que requiere de serias y profundas reformas, en aras de su democratización.

Lo cierto es que el bien documentado y destacado rezago educativo en las áreas indígenas (cf. Rubio 2005; CNPRE 2007) no es si no un indicador del fracaso de la educación castellanizante que Guatemala heredó de la sociedad guatemalteca moderna, así como también de la misma pobreza educativa nacional, en general. En rigor, no se le puede pedir a la educación bilingüe implementada para indígenas lo que la educación nacional en general todavía no da, pues muchos de los indicadores de atraso educativo trascienden los contextos indígenas y marcan la educación guatemalteca en general. Baste, por ejemplo, referirse a las altas tasas de repetición y de deserción en la educación primaria (17,93%), a la escasa escolaridad neta en el nivel de educación secundaria (36,36% en el ciclo básico y 20,67% en el diversificado), y al aún alto índice de analfabetismo que caracteriza al país (22,41%), según las estadísticas oficiales correspondientes al período 2007 (www.mineduc.gob.gt/estadisticas/2008/anuario/main.html, consulta abril 2009).⁸

Uno de los factores que más inciden en tan limitados resultados es la crisis por la que atraviesa el país en materia de formación docente. Si bien hoy ya se

⁸ “Respecto a los datos separados por pueblos, se evidencia un crecimiento casi nulo en el porcentaje de indígenas inscritos en el conjunto del sistema educativo. En el período de 2003 a 2006, el porcentaje solo creció en 0.8% de 30.4 a 31.2%. Los niveles de presencia indígena en la educación secundaria son preocupantes y no muestran variación. En el ciclo básico los indígenas son menos de la quinta parte y en el diversificado son casi la décima parte” (Informe de la Sociedad Civil de Guatemala para el Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación 2008:8).

forman maestros bilingües, también es verdad que el tiempo de formación es reducido (tres años) y que las instituciones que se dedican a ello son insuficientes para responder a las necesidades de un país en el cual al menos la mitad de la población es indígena. Por lo demás, es igualmente importante reconocer que no todos los maestros bilingües en servicio poseen los instrumentos necesarios para hacer una educación bilingüe seria y de calidad, y, por ello, no cumplen con el cometido que les encomiendan el Estado y la sociedad. Marca decididamente este panorama que en Guatemala la formación docente siga siendo parte de la educación secundaria y que los últimos gobiernos guatemaltecos no hayan logrado que esta trascienda hacia el nivel terciario.

A todo ello se añade que desde que la educación bilingüe echara raíces en Guatemala, la realidad social de este país se haya transformado significativamente, sin que las propuestas de educación bilingüe se hayan puesto al nivel de las necesidades y demandas actuales. Si bien la adopción oficial de una orientación intercultural en la educación de todos —como lo reconoce el Currículo Nacional Base (CNB) de la educación primaria— constituye un avance, esta no ha logrado en verdad trascender el plano discursivo, y son pocas las ocasiones en las que, en la práctica y desde la cotidianidad de las aulas y las escuelas, se busca incidir en la transformación de las relaciones sociales y de los sentidos y significados que las atraviesan, de manera de hacer que todo educando guatemalteco, niño, joven y adulto, descubra las ventajas de vivir en una sociedad plural y heterogénea.

La puesta en vigor de una educación intercultural, por lo demás, habrá de contribuir a una paz sostenible y duradera, sobre la base de la recuperación de una de las normas de vida vigentes de todos los guatemaltecos indígenas, pues, en rigor, a ellos la vida en un contexto social y culturalmente adverso los obligó a hacerse interculturales para lograr sobrevivir. Hoy le toca al resto de la sociedad guatemalteca asumir también la interculturalidad, y aproximarse de manera abierta y positiva hacia las culturas e idiomas indígenas, pues solo de esta manera se logrará superar las trabas que para el desarrollo nacional coloca la estructura racista y discriminadora vigente.

2. La necesidad de adecuarse a los cambios

Pero así como superar el racismo y la discriminación históricos son a la vez

una deuda histórica, un compromiso con el pasado doloroso del país y una apuesta creativa por un futuro diferente, resulta igualmente importante atender otras necesidades que hoy se le plantean al sector educación en un país multiétnico, pluricultural y multilingüe en permanente cambio. En primer lugar, resulta hoy imprescindible aceptar que el bilingüismo y el plurilingüismo guatemaltecos son distintos a los de hace 40 ó 30 años. En segundo lugar, cabe también reconocer el mayor nivel de conciencia que existe, tanto en el plano nacional como sobre todo en el internacional, respecto de las ventajas del plurilingüismo y de la interculturalidad, para desarrollar las competencias necesarias para sobrevivir en el mundo contemporáneo y estar en mejores condiciones de aportar al desarrollo social y económico de su país. En tercer lugar, no menos importante resulta el creciente avance y la participación política indígenas en la hora actual, no solo en el plano nacional, sino también en el regional latinoamericano y en el global, cuando la Organización de las Naciones Unidas ha creado su Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, y en septiembre del 2007 su Asamblea General adoptó una declaración universal de derechos indígenas. La suma de estos tres factores, junto a otros más, obliga tanto al Estado como a la sociedad civil guatemalteca a reinventar la EIB y a relanzarla, para que esté a tono con los cambios que hoy caracterizan al país y al mundo en su conjunto.

Una plataforma posible para cumplir con este cometido incluye:

- a. Ejercer y defender los derechos culturales y lingüísticos que la legislación guatemalteca vigente, y que las declaraciones y convenciones internacionales suscritas o ratificadas por Guatemala incluyen. Ello supone, además de exigir el cumplimiento de las disposiciones legales vigentes, organizarse para la reglamentación de aquellas normas que no han logrado ponerse en vigencia. Esta primera línea de trabajo debe partir de los Acuerdos de Paz, recuperando su esencia y haciendo de ellos renovados mecanismos de democratización del país, así como del reencuentro de Guatemala consigo misma, hasta que se logre generar las condiciones necesarias para una profunda reforma de la Constitución Política del Estado. Recuérdese a este respecto que al inicio del nuevo milenio la mayoría de países latinoamericanos reformó sus constituciones, para dar cuenta de la multiétnicidad que los caracteriza (cf. López en prensa).
- b. Propiciar una discusión abierta, sincera y amplia con los distintos sectores

involucrados en el desarrollo de la EBI, para precisar sus fines y objetivos. Hacerlo contribuirá a poner de relieve las ventajas del empleo escolar de las lenguas indígenas así como la conveniencia social, cultural y pedagógica de recurrir a los conocimientos y saberes ancestrales en la educación. En este ámbito es imperativo conocer a ciencia cierta si la resistencia de los padres y madres de familia indígenas que antes marcaba la aplicación de la EBI en Guatemala ha cedido o cede paso a una mayor aceptación de las lenguas indígenas en el espacio escolar, como se evidencia ya en otros países de América Latina, en un período histórico caracterizado, de un lado, por una mayor apertura frente a las diferencias socioculturales a nivel global, y, de otro lado, por una igualmente incrementada visibilización de lo indígena en el continente; así como por una aceptación cada vez mayor por parte de los propios concernidos de su condición de indígenas. Sobre esa base se podrá saber si la apuesta por una EBI orientada hacia la preservación y desarrollo de las lenguas y culturas amerindias, en el contexto de una democracia multiétnica, es compartida por todos, o si todavía no hay otra posibilidad que continuar con la modalidad de bilingüismo sustractivo y de transición temprana, impulsado hasta ahora desde el sistema educativo.

- c. Imaginar nuevas estrategias de EBI que den cuenta de la diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes hoy en el país, y no quedarse únicamente con el patrón clásico de niños y niñas monolingües vernáculo-hablantes que aprenden a leer y escribir en su lengua materna, a la vez que aprenden el castellano como segundo idioma. Es necesario avanzar hacia la identificación de distintos puntos de entrada a la EBI, a partir del reconocimiento de las condiciones diferenciadas con las que los educandos indígenas llegan hoy a la escuela. Siendo el bilingüismo de lengua indígena y castellano una característica que cada vez más marca a los hogares y comunidades indígenas en el país, es imprescindible reconocer y aceptar los diferentes escenarios sociolingüísticos existentes en el país, para definir al menos los cinco o seis escenarios tipo, a ser tomados en cuenta en la planificación educativa en el país. A este respecto, constituye un avance que el MINEDUC haya identificado tres situaciones

⁹ Estos tres escenarios, junto a uno cuarto referido a los estudiantes ladino-mestizos hispano hablantes, son recuperados en el recientemente presentado “Modelo Educativo Bilingüe Intercultural” (Guatemala 2009).

tipo (una monolingüe de lengua indígena, otra bilingüe y una tercera monolingüe de castellano)⁹; apremia ahora profundizar el análisis del segundo escenario, pues, como se sabe, no hay un tipo único de bilingüismo, estando este más bien marcado por los usos diferenciados que los hablantes hacen de las dos lenguas que hablan, a partir, entre otras cosas, de niveles igualmente diferentes de manejo de uno y otro idioma. A partir de este análisis, habrá ahora que dar el paso siguiente y definir las estrategias diferenciadas de EIB que mejor calcen con o respondan a las necesidades comunicativas de los educandos (López y Sichra 2008). Tales estrategias irán encaminadas a establecer distintos tipos de ingreso a una EIB que construya competencias idiomáticas bilingües sostenibles; así,

- los monolingües de lengua indígena lo harían desde y a partir de su lengua materna, y por esta vía se apropiarían de la lengua escrita, mientras consolidan el manejo oral de su idioma materno, cultivan la oralidad ancestral desde un marco de intraculturalidad —o de refuerzo y fortalecimiento de todo lo “propio”¹⁰ —, para, sobre esa base, aproximarse al castellano y a lo “ajeno”, convirtiéndose así en bilingües equilibrados;
- los bilingües con lengua indígena como idioma de uso predominante, como muchos tzutujiles de Sololá, podrían seguir este primer camino, aunque el uso escolar y áulico del castellano tendría mayor presencia y tomaría más importancia que en el caso anterior; de forma tal que los educandos desarrollen competencias idiomáticas sólidas tanto en la lengua indígena como en el castellano para consolidar su bilingüismo temprano y llegar a un nivel de sostenibilidad y de equilibrio

¹⁰ Las políticas educativo-culturales guatemaltecas, construidas consensuadamente a raíz de los Acuerdos de Paz, resemantizaron la categoría de multiculturalidad —utilizada internacionalmente en círculos académicos y políticos como categoría descriptiva de una situación de hecho—, para referirse a la esfera del reconocimiento y aceptación positiva de lo “propio”; reservando la noción de interculturalidad para hacer referencia al diálogo en igualdad de condiciones entre el horizonte cultural indígena y los otros con los que está en interacción. No obstante, en los últimos meses y producto de la impronta que en la escena indígena internacional tienen las reformas estructurales bolivianas, diversos líderes y organizaciones indígenas guatemaltecos han comenzado a echar mano de la categoría de intraculturalidad para referirse a lo que antes se conocía como multiculturalidad. Del mismo modo, resulta cada vez más frecuente escuchar referencias a la descolonización del país, recuperando una categoría utilizada ya en el país, pero abandonada en aras de lo “políticamente correcto” y de la búsqueda de consensos en el marco del multiculturalismo neoliberal vigente, al cual se hace aquí referencia.

idiomático;

- los bilingües de cuna que manejen indistintamente la lengua indígena y el castellano, o incluso el inglés, como los achíes de Baja Verapaz y los garífunas de Izabal, podrían apropiarse de la escritura simultáneamente en los dos idiomas en los que aprendieron a hablar; para, paralelamente, desarrollar competencias comunicativas orales en los dos idiomas, recurriendo a la oralidad ancestral y a otros conocimientos y saberes ancestrales, y consolidar de este modo su condición de bilingües equilibrados;
- los bilingües que tengan al castellano como lengua de uso predominante, como muchos itzaes del Petén, podrían acceder a la lengua escrita mediante el idioma hegemónico, para rápidamente desarrollar competencias tanto orales como escritas en la lengua indígena, y vía ella ya sea recuperar o apropiarse de conocimientos y saberes ancestrales, y gradualmente convertirse también en bilingües equilibrados;
- los bilingües pasivos en la lengua indígena, como muchos kaqchikeles de Chimaltenango, Sacatepequez y Guatemala, recibirían el mismo tratamiento que los del caso anterior para encaminarse hacia el desarrollo de competencias comunicativas comparables en los dos idiomas en cuestión; y,
- los educandos indígenas que tengan al castellano como lengua materna, como muchos niños indígenas pertenecientes a distintos pueblos que han sido socializados en ciudades y en centros poblados, iniciarían su escolaridad en esta lengua, pero el sistema tendría que tomar nota si la variedad que ellos hablan es cercana a la estándar utilizada por el sistema escolar, o si difiere sustancialmente, producto de la influencia de alguna lengua indígena. De tratarse de una variante del castellano fuertemente marcada por un sustrato indígena, pues habrá también que prever que en la enseñanza del castellano se recurra a técnicas propias de la enseñanza de un segundo idioma, a fin de que los educandos tomen conciencia de las similitudes y diferencias entre su dialecto materno y el dialecto que la escuela favorece. Del mismo modo y de conformidad con lo planteado por la

legislación nacional vigente, estos educandos tendrán derecho a aprender un idioma indígena como segunda lengua, y, por esa vía, apropiarse o reapropiarse de valores, conocimientos y saberes de la cultura de sus padres. De este modo, también los educandos indígenas hispano hablantes se encaminarían hacia un bilingüismo sostenible y estable, aunque en él prime o predomine el castellano.

Pero así como es posible avizorar distintos modos de ingreso a la EBI, dependiendo del tipo y nivel de bilingüismo con el cual los educandos comienzan su escolaridad, de la misma forma es posible plantear distintos momentos de ingreso a la EBI, supeditándose a los acuerdos a los que se llegue con los padres y madres de familia de los estudiantes a atender, así como a las necesidades que ellos mismos sientan y reconozcan. Así, mientras unos podrían iniciar su escolaridad bilingüe intercultural en la preprimaria, otros podrían hacerlo hacia el tercer o cuarto grado, después de apropiarse del castellano y haber satisfecho las expectativas de sus padres. Lo último supone mejorar sustancialmente la calidad de la enseñanza del castellano, para que, por medio de procesos planificados de inmersión, los alumnos logren, en un año de preprimaria y en tres de primaria, aprender eficientemente el castellano. El castellano constituiría entonces la base sobre la cual los educandos construirían competencias orales y escritas en la lengua ancestral, que ellos probablemente utilicen de todas maneras en el hogar y en la comunidad indígena.

Del mismo modo, podrían darse situaciones en las que, por voluntad o con la anuencia de padres y alumnos, se desarrollen experiencias de EBI en el nivel secundario, sin que la primaria hubiera tenido necesariamente este carácter. En estos casos, interculturalidad y bilingüismo se entrelazarían con el desarrollo de otras competencias para la vida, que permitan a los jóvenes que concluyen los estudios secundarios incorporarse al mundo productivo, desde una posición de liderazgo.

En otras palabras, urge romper con la estrategia única que supone que toda EBI debe comenzar con un trabajo escolar en lengua indígena, siempre desde la preprimaria o desde el primer grado de primaria.

Del mismo modo, cabe clarificar que la EBI trasciende la atención del área curricular de comunicación y lenguaje, así como también los usos sociales

del lenguaje, para promover el desarrollo en los educandos de competencias verbales de naturaleza académica tanto en la lengua indígena como en el castellano, a partir precisamente de la nueva condición de idioma vehicular de la educación, que con la EBI asume, sobre todo, la lengua indígena. Es decir, las investigaciones nos muestran que no basta con usar la lengua indígena como vehículo de educación, sea fuera del aula o en ella; la lengua de los educandos tiene además que usarse como idioma vehicular de la educación, para vía ella desarrollar las diferentes competencias que el currículo escolar incluye, así como para transmitir contenidos de diversa índole, pues en la medida que ello ocurra los hablantes de idiomas minorizados recurrirán a su lengua también como recurso de aprendizaje (cf. Cummins 1979, 2003 y Hamel 2009).

Finalmente, es menester reconsiderar los enfoques y metodologías comúnmente utilizados en la enseñanza del lenguaje en la EBI guatemalteca, para, en primer lugar, avanzar en el empleo de técnicas y procedimientos específicamente dirigidos a facilitar la apropiación de una segunda lengua, sea esta el idioma hegemónico o uno indígena. En segundo lugar, se debe diferenciar conceptualmente entre desarrollo de la expresión oral y de la oralidad ancestral, de manera de poder trabajar desde la escuela en cada una de estas esferas; el ámbito de la expresión oral facilitará la apropiación de competencias lingüísticas académicas que contribuyan a una más activa participación en clase del alumnado y, por ende, a un mejor aprendizaje en las distintas áreas del currículo escolar, mientras que el espacio de la oralidad ancestral contribuirá a la apropiación y desarrollo de un instrumento fundamental de la cultura y civilización indígena para abordar, transmitir generacionalmente por vía oral y recrear contenidos pertenecientes a las distintas esferas de la vida social y de la civilización indígenas, desde una perspectiva integral u holística (López 2008b y 2009b). Para este último fin, los docentes pueden convocar e involucrar a distintos miembros de las comunidades, particularmente a los mayores, poseedores por excelencia del conocimiento, el saber, la historia, la espiritualidad y los valores indígenas, reflexión que es necesario impulsar entre los docentes respecto de la recuperación conceptual y metodológica. En tercer lugar, resulta igualmente imprescindible propiciar la reflexión docente sobre el papel y la función social que cumple la lengua escrita en la sociedad indígena rural

(Zavala 2002), la exposición a ella que tienen, dentro y fuera de la escuela, los educandos indígenas que escolarmente se apropian de la escritura alfabética, así como la recuperación y relacionamiento con la escritura alfabética de otras formas creadas por la cultura indígena para graficar y transmitir significados, por ejemplo, a través de los diseños empleados en los tejidos y/o en la cerámica (Menezes de Souza 2002; Sichra 2008; López 2008 b y 2009b).

En suma, la enseñanza de la lengua materna indígena requiere de adecuaciones desde el mismo momento del diseño, y no puede concebirse simplemente en paralelo o calco de lo que se hace en la enseñanza del castellano como lengua materna (Lindenberg-Monte N. 1996; Galdames, Walqui y Gustafson 2007). Abordar los distintos aspectos aquí identificados tanto con los docentes, en los procesos de formación docente inicial y continua, como con los niños y jóvenes en el espacio escolar, contribuirá a desarrollar en ellos una conciencia lingüística crítica (Fairclough 1990) que les permita continuar aprendiendo por sí solos y seguir desarrollando sus competencias idiomáticas a lo largo de toda la vida; de ese modo, se podrá construir aprendizajes duraderos y sostenibles.

Aspectos como los aquí señalados deberían constituir parte integral de una reformulación de la propuesta pedagógico-lingüística de la EBI en Guatemala, de manera de avanzar hacia la construcción de una pedagogía de la EBI o, mejor aún, de una pedagogía desde y para la diversidad, apuntando hacia la reconfiguración de las escuelas bilingües y monolingües en castellano, de manera de transformarlas en escuelas culturalmente responsables (cf. López 2009).

- d. Establecer nexos y posibilidades de interlocución entre la EIB y el enfoque impulsado por las organizaciones y comunidades indígenas, conocido como de educación maya. Un mayor diálogo entre educación maya y EIB retroalimentará a ambas y, sobre todo, enriquecerá a la EBI que el Estado busca implementar, desde la perspectiva indígena de intraculturalidad (López 2008). En ese sentido, tal vez convenga sumarse al contexto latinoamericano en el cual hoy se prefiere hablar de EIB —educación intercultural bilingüe—, para singularizar el papel de la cultura en el proceso educativo, y coadyuvar a la creación y consolidación de escuelas culturalmente responsables, alineadas con el proyecto de vida de las sociedades indígenas, y, desde allí,

proyectar la construcción de un Estado diferente.

Extender la cobertura de la EBI, dado que el limitado número de escuelas que hoy atiende este tipo de educación no satisface las crecientes necesidades nacionales. Es necesaria una extensión de cobertura vertical, en términos de cada vez más grados, de manera que la inversión que el Estado realiza en esta área fructifique y aporte significativamente a un mayor desarrollo educativo del país, hasta al menos alcanzar el umbral de 7 u 8 años de escolaridad bilingüe hoy aceptado a nivel internacional (Cummins 2003). También es menester una extensión de cobertura horizontal, de forma tal que los beneficios de una EBI lleguen a más departamentos, pero también a más modalidades del sistema educativo nacional. Más allá de la satisfacción de las necesidades educativas de los educandos indígenas y de la construcción de ofertas educativas que garanticen los derechos que la legislación nacional e internacional hoy reconocen, la democratización de un país multiétnico, pluricultural y multilingüe como Guatemala necesita, en rigor, de una EBI que, de distintos modos, abarque desde la preprimaria hasta la educación superior

- f. Trascender la ya obsoleta comprensión inicial que postulaba la educación bilingüe solo para la población indígena de áreas rurales del país; y avanzar, vía la EBI, hacia la interculturalización de las ciudades y de toda la sociedad guatemalteca, en general. Por un lado, un alto porcentaje de la población indígena vive en las ciudades y requiere de una educación que dé cuenta de sus especificidades socioculturales y lingüísticas, aun cuando ahora su idioma de uso predominante sea el castellano (cf. Verdugo y Raymundo 2009). Por otro lado, para implementar un verdadero régimen de interculturalidad en el país, es necesario promover desde la educación políticas de interculturalidad y bilingüismo que superen la asociación directa de estas dos categorías solo con la población indígena; de modo de ir más allá, para que también la población hispano hablante se sensibilice y abra cultural y lingüísticamente a lo indígena, y de esta forma se vea favorecida por una interculturalidad y, ojalá también, por un bilingüismo que podría iniciarse en la escuela. El Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural sugiere retomar la experiencia de una franja y cultura maya, implementada en el país en la década de 1990, para hacer de ella la herramienta válida de interculturalización de la sociedad ladino-mestiza y

para que ella contribuya, sino a que los educandos ladino-mestizos se vuelvan bilingües, por lo menos, a que los educandos del sector culturalmente hegemónico se apropien de algunas expresiones y frases básicas de una lengua maya, desarrollando de este modo sensibilidad idiomática (Manuel Salazar, comunicación personal 2009). Pero, lo que es tal vez más determinante en el caso guatemalteco es hacer de la interculturalidad y el bilingüismo en la educación, sobre todo de los educandos ladino-mestizos, instrumentos que contribuyan a la erradicación del racismo y discriminación que obstaculizan o impiden la construcción de relaciones equitativas y respetuosas entre indígenas y no indígenas, y, por ende, condicionan negativamente el desarrollo del país.

Instituir en el sistema educativo nacional, y con mayor énfasis en los niveles de educación secundaria y terciaria, un área curricular destinada a la develación y análisis crítico del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país, propiciando desde ella la toma de conciencia nacional respecto de la condición histórica de Guatemala, como país predominantemente indígena. Producto de ello, todo ciudadano guatemalteco debería al menos saber cuántos pueblos componen el país, cuál es el pueblo indígena con mayor presencia en la región en la que él reside, cuáles son las similitudes y diferencias entre la visión del mundo, la forma de vida y la organización social características de dicho pueblo y las de la sociedad hegemónica, por qué y para qué el país cuenta con legislación nacional que acepta positivamente su diversidad étnica, cultural y lingüística; para sobre esa base revalorar la condición indígena nacional y pasar de una comprensión de la diversidad como problema hacia otra que la conciba como potencialidad y recurso, y, además, imaginar y concebir una democracia diferente, incluyente y plural. Un área curricular o asignatura o línea de trabajo del área de estudios o ciencias sociales debería además incluir el desarrollo de competencias encaminado a la recuperación de la memoria histórica y al análisis crítico de los documentos vinculantes que emanaron de los procesos de paz. Si todo estudiante guatemalteco que concluye la educación primaria analiza críticamente las condicionantes socioeconómicas y socioculturales que determinaron el carácter de la guerra interna y se apropia de los Acuerdos de Paz, se contribuirá además a una paz duradera y sostenible.

- h. Formar nuevos y más docentes, capaces de atender las necesidades actuales de los educandos y las expectativas y demandas de la sociedad guatemalteca. En primer lugar, esto supone necesariamente pensar en un concepto sólido y viable de formación inicial docente para la EBI, de manera de formar nuevas generaciones de maestros de preprimaria, primaria y secundaria habilitados para implementar procesos de educación bilingüe intercultural de calidad; para ello sería necesario avanzar gradualmente hacia un mayor involucramiento de las universidades del país con experiencia en el campo de la EIB, para promover una renovación y cualificación de los centros de formación docente inicial, hasta llegar a que toda formación docente inicial sea de nivel terciario (cf. Cuenca, Nucinkis y Zavala 2006). En segundo lugar, es necesario aprovechar los nuevos espacios que se abren con el involucramiento del magisterio organizado y la Universidad de San Carlos, en el ámbito de la formación docente continua, desde la perspectiva de un desarrollo profesional docente permanente; dado que los docentes indígenas en servicio ascienden ya a cerca de 20.000, el plan nacional de desarrollo profesional docente en ciernes no puede obviar una formación en servicio que redunde en beneficio de una educación bilingüe intercultural y de una educación intercultural en castellano.

Dada la importancia estratégica que este nuevo programa, concertado entre el Ministerio de Educación y el magisterio organizado, tiene para el desarrollo educativo del país, resulta imprescindible abrir un proceso de discusión pública de su estructura, competencias y contenidos con otras universidades del país y organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional que en los últimos años han apoyado el desarrollo profesional docente, en general, y de los maestros que trabajan en áreas rurales e indígenas, en particular. Resulta auspicioso en este sentido que un colectivo de organizaciones indígenas se haga presente para solicitar al Ministerio de Educación la apertura de un debate nacional sobre todo en lo que hace a la formación y al desarrollo profesional docente de los profesores de educación bilingüe intercultural, manifestando su “compromiso e interés por hacer aportes [...] para garantizar que [el nuevo programa] responda a la naturaleza multicultural del país, refleje las cosmovisiones de los pueblos y recoja sus aspiraciones en materia de Educación Bilingüe Intercultural y educación de los Pueblos Indígenas” (comunicado de prensa en el periódico

Prensa Libre, 6 de abril 2009). Argumentan su petición precisando que “la formación de las y los docentes es vital para garantizar el derecho de la niñez y la juventud a una educación de calidad y con pertinencia cultural” (Ibíd.).

En cuanto al tema docente, el MINEDUC, el magisterio docente, los directores de centros educativos y los propios maestros involucrados están ante el desafío de la reubicación y ubicación apropiada y pertinente de docentes, pues la situación actual nos confronta con algunos maestros bilingües que, o no necesariamente, pertenecen a la misma comunidad lingüística de sus alumnos, o no trabajan en los primeros grados de la educación primarias; es decir, allí donde más se los necesita.

- i. Actualizar a **todo** el funcionariado del Ministerio de Educación y de distintas reparticiones gubernamentales respecto a la educación bilingüe intercultural y al papel que a este tipo de educación le toca cumplir en el desarrollo de un país como Guatemala. De igual modo, será necesario instruirlos acerca de las ventajas que trae la participación activa de los padres y madres de familia y de la comunidad en general en la gestión de la educación, y respecto a que esta participación constituye un ingrediente esencial de aquello que conocemos como calidad de la educación. Así como vemos como señal de avance simbólico que en el MINEDUC los nombres de las distintas dependencias aparezcan rotuladas tanto en castellano como en un idioma maya, podría hoy que la administración 2008-2012 prioriza la EBI como de una sus principales políticas para el sector, instituir un primer curso de lengua maya para todos los funcionarios del Ministerio, para que, al apropiarse de los rudimentos básicos de un idioma indígena, penetren algunos aspectos clave de los modos de pensar, sentir y actuar indígenas. A partir de ello, las políticas y estrategias educativas que diseñen, avalen o implementen podrán ser diferentes o al menos tomar un mejor y más pertinente sentido.
- j. Promover el involucramiento directo de la población y de la sociedad civil en la revisión y redefinición de la política educativa nacional así como en la gestión de la educación nacional, a través de las juntas escolares, los consejos educativos municipales, así como del recientemente nombrado Consejo Nacional de Educación (CNE). Si desde arriba cabe fortalecer al CNE, desde abajo resulta imposible pensar en una EIB de calidad que no

involucre directamente a los padres y madres de familia y a las autoridades naturales, de cada una de las comunidades y barrios involucrados, en la toma de decisiones autónomas sobre la gestión educativa y el quehacer educativo en general.

- k. Asignarle al Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) un rol estratégico no solo por lo que se prescribe al respecto en los Acuerdos de Paz, sino también en tanto institución clave para el fortalecimiento del bilingüismo, la consolidación de la intraculturalidad y el desarrollo de la interculturalidad en el país.
- l. Impulsar, desde las más altas esferas del Gobierno Nacional y del Ministerio de Educación, un programa de comunicación y mercadeo social integral, de amplia cobertura, para promover la interculturalidad y el bilingüismo en todo el país, en un marco de “vacunación” de la sociedad nacional contra el racismo y la discriminación atávicos que tanto daño le han hecho y hacen a Guatemala.
- m. Contribuir, desde la interculturalidad y el bilingüismo educativos, al replanteamiento de la noción de ciudadanía, promoviendo el ejercicio pleno de la ciudadanía que, en una sociedad como la guatemalteca, debe concebirse como una ciudadanía intercultural que reconozca, incluya y movilice a todos, indígenas y no-indígenas, mayorías y minorías.

3. Observaciones finales

Dado que ha cambiado positivamente la percepción de los ladinos y mestizos respecto a las culturas y las lenguas indígenas, sobre todo de aquellos que pertenecen a los sectores populares y medios, y, vista la mayor apertura nacional existente hoy respecto a lo indígena, se requiere de respuestas estatales contundentes que den cuenta de una mayor voluntad política respecto a la educación intercultural para todos pero también acerca de una educación intercultural y bilingüe. Por cierto, a cambios como los aquí sugeridos se pueden añadir otros. Creemos que las trece medidas que incluimos en esta plataforma pueden contribuir de manera significativa a mejorar la situación de la EBI y a mejorar la calidad que esta ahora tiene. A través de ella, se estaría además contribuyendo al mejoramiento de la educación nacional, en general, así como a la resignificación del concepto de calidad educativa, que en el país ha

priorizado los factores de eficiencia y eficacia por sobre los de relevancia social y pertinencia cultural y lingüística y, por ende, por sobre los de conveniencia política en una sociedad que requiere de una profunda democratización. Cabe solo recordar, aun cuando fuere de pasada, que no hay propuesta educativa alguna que sea políticamente neutra (Freire 1973).

Como aquí lo expresamos explícitamente, Guatemala está ante la necesidad de un marco de acción a más largo plazo que responda a las nuevas situaciones sociales y a las aspiraciones de los pueblos que componen el país. Tal nuevo marco debe permitir construir respuestas de calidad y equidad. Para ello no basta contar con leyes, reglamentos y normas en general. De estas tal vez haya ya suficientes en el país. Resulta imperativo ahora ponerlas en práctica y, con voluntad, echar a andar una educación intercultural y bilingüe de calidad.

La calidad educativa en un país como Guatemala no puede pensarse desde la homogeneidad y sin tomar seriamente en cuenta las implicancias para la educación y la sociedad que se derivan de la diversidad inherente al país; debe a la vez construirse desde y para esta misma diversidad. Un contexto como el guatemalteco no da para soluciones únicas y homogéneas como las que siempre se buscó construir en este país. Solo así se trascenderá hacia una visión de la diversidad como riqueza y recurso.

Los tiempos venideros serán mejores si tanto desde el gobierno nacional como desde las administraciones departamentales y los gobiernos locales, y simplemente con la ley en la mano, se avanza en direcciones como las aquí sugeridas.

En rigor, se trata de hacer de la educación una herramienta capaz de contribuir a la gestación de un nuevo pacto social que permita a los guatemaltecos pasar de la multiculturalidad de hecho que los caracteriza hacia un nuevo régimen intercultural que incluso cuestione y contribuya a replantear nociones aparentemente inamovibles como las de democracia y ciudadanía.

Finalmente, la reinvenición que proponemos debería poner sobre el tapete la discusión sobre si Guatemala debería pasar de una concepción de EBI a otra de EIB. Si bien en otros ámbitos se norma que el orden de los factores no altera en el producto, en este eso también opera de manera diferente. No es lo mismo ni da igual hablar de EBI que de EIB, pues en la EIB cobra preeminencia la perspectiva cultural, y por ende crítica y política, y la visión y el proyecto de

vida de las sociedades indígenas con quienes se desarrolla la educación bilingüe, mientras que en la EBI el rol central se le asigna a la lengua, situando la discusión de la pertinencia cultural de la educación más en el plano técnico-metodológico que en el de la definición curricular propiamente dicha.

Pero ya sea que se adopte la noción de EIB, o se siga con la EBI, lo que resulta impostergable es la urgencia de transformar lo que ocurre en las aulas y en las escuelas, en beneficio de un mayor y mejor aprendizaje de los educandos y de un más activo involucramiento comunitario, y, en particular, de los padres y madres de familia en el desarrollo educativo. En este sentido, resulta imprescindible un proceso de sinceramiento que lleve a la sociedad guatemalteca en general, pero, sobre todo a las autoridades del sector educación en sus distintos niveles de operación, a mirar críticamente las propuestas educativas que elaboran, avalan o implementan. También los maestros deben sincerarse con sus prácticas cotidianas en la escuela y en el aula, analizando si lo que hacen y cómo lo hacen contribuye a más y mejor aprendizaje, pero también a cuestionar el status quo y a proyectar nuevas y más democráticas formas de interacción y convivencia en el contexto mayor de la multiétnicidad, el pluriculturalismo y el multilingüismo. No quedan excluidos de este necesario sinceramiento los padres y madres de familia, y también los líderes e intelectuales indígenas, pues no se puede más seguir formulando propuestas bajo el supuesto que todos están de acuerdo con la vigencia y continuidad de las lenguas y culturas ancestrales. ¿Cuán coherente es este desiderátum con la práctica cotidiana? ¿Cuánto bueno se dice respecto de las culturas y lenguas indígenas pero cuán poco se hace en beneficio de su supervivencia, desarrollo y apropiación por parte de la sociedad nacional? ¿Cuántos padres y madres indígenas vernáculo hablantes procrean hispano hablantes y no al menos bilingües, por qué y para qué? ¿Cuáles son las certezas y dudas que llevan a las autoridades del sector educación a situar la discusión en torno a la EIB solo en el plano de lo ético y a lo más de lo didáctico-metodológico?

Mientras este sinceramiento no se dé, me temo que una educación desde y para la diversidad, y desde, con y para las sociedades indígenas, no será otra cosa que un ingrediente más de la ficción discursiva de la cual forman parte muchas políticas y propuestas educativas. Imperativo a este respecto es superar las observaciones planteadas por la sociedad civil al Relator de Naciones Unidas

sobre Derecho a la Educación, entre las cuales se encuentra la constatación de que:

A pesar de la ratificación del Convenio 169 de la OIT que declara los derechos de los pueblos indígenas y los Acuerdos de Paz, la situación de la educación no ha cambiado, el desarrollo de la legislación en este tema no ha modificado sustantivamente su exclusión y discriminación, *excepto en términos simbólicos, cosméticos y formales*.

Las autoridades públicas suelen aplicar la legislación indígena de *manera atomizada y desigual*. En el caso del Ministerio de Educación, este aplica selectivamente la legislación educativa sin considerar los convenios internacionales y otras disposiciones legales como la Ley de Idiomas Nacionales y la de Generalización de la Educación Bilingüe.

Por todo ello, resulta imprescindible trascender el discurso políticamente correcto adoptado por la sociedad guatemalteca en el marco del multiculturalismo neoliberal vigente. La sabiduría popular nos ha enseñado que del dicho al hecho hay un gran trecho. La sociedad guatemalteca tiene que proponerse acortar esa brecha y de una vez por todas pasar del discurso a la acción. Solo así se logrará avanzar progresivamente hacia una educación intercultural y bilingüe de calidad, y, con ello, contribuir a la democratización e interculturalización de la sociedad guatemalteca.

Bibliografía

Cenoz, J. y F. Genesee (eds.)

- 1998 **Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education.** Londres: Multilingual Matters.

CNPRE (Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa)

- 2007 **¿Hasta cuándo? Las leyes sobre EBI siguen siendo incumplidas. Observatorio sobre educación de los pueblos indígenas (con énfasis en la situación de la mujer).** Guatemala.

Cummins, J.

- 1979 "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". **Review of Educational Research** 49. 222-251.

- 2003 **Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos.** Madrid: Ediciones Morata.

Cummins, J. y N. Hornberger (eds.).

- 2008 **Bilingual education.** Volumen 5 de la Encyclopedia of Language and Education. Segunda edición. Nueva York: Springer.

Cuenca, R., N. Nucinkis y V. Zavala (eds.)

- 2006 **Más y nuevos maestros para América Latina.** Madrid: Morata Editores y GTZ.

Fairclough, N. (ed.).

- 1990 **Critical language awareness.** Londres: Longman.

Freire, P.

- 1973 **Education for Critical Consciousness.** Nueva York: Seabury.

Guatemala. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural

- 2009 **Modelo Educativo Bilingüe Intercultural.** Marzo, 2009. Presentado el viernes 3 de abril 2009, en la sede del Ministerio de Educación,

en la ciudad de Guatemala.

Hale, Ch.

- 2004 "Más que un indio". En **Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala**. Guatemala: AVANCSO.

Hamel, R.E.

- 2009 "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural". En **Revista Guatemalteca de Educación**, año 1, n.º 1.

Lindebgerg-Monte, N.

- 1996 **Escolas da floresta, entre o pasado oral e o presente letrado**. Río de Janeiro: Multiletra.

López, L E.

- 1997 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". Versión completa y revisada de una conferencia dictada en Guatemala en 1995. En **Revista Paraguaya de Sociología**, año 34, n.º 99. 27-62. (Asunción). También aparece en J. Calvo y J.C. Godenzzi (eds.)1998. **Multilingüismo en España y en América Latina**. Cuzco: Bartolomé de las Casas. 53-98 y en **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 17. 51-90. (Madrid). Extractos de este trabajo han sido publicados también en: *Forum Valutazione 10*, 1998. Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (Roma), 163-175; *Básica. Revista de la escuela y del maestro*. 1995. Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para la Cultura del Maestro Mexicano (México). 38-45.
- 2008a "Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America". En N. Hornberger (ed.) **Can Schools Revitalize Languages?** Nueva York: Palgrave – Macmillan. 42-65.
- 2008b "Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in

Latin America". En A. Creese, P. Martin y N. Hornberger (eds.) **Ecology of Language**. Volumen 8 de la Encyclopedia of Language and Education. Segunda edición. Nueva York: Springer. 141-155.

2009a "Criterios de calidad desde la diversidad". **Revista Guatemalteca de Educación**, año 1, n.º 1.

2009b "La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: Lecciones aprendidas desde la alfabetización". En L.E. López y U. Hanemann (eds.) **Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina**. Guatemala: UNESCO-IUL y GTZ. 415-44.

2009 "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina". En I. Sichra (coord.). **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**. FUNPROEIB Andes, UNICEF, AECID.

López, L.E. y W. Küper

2001 **La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas**. Eschborn: GTZ. Una segunda edición revisada de este trabajo salió en inglés en Eschborn y en castellano en el Perú y en Bolivia, en los años 2002 y 2004.

López, L.E. e I. Sichra

2008 "Intercultural bilingual education for indigenous peoples in Latin America". En J. Cummins y N. Hornberger (eds.) **Bilingual Education**. Volumen 5 de la Encyclopedia of Language and Education. Second Edition. Nueva York: Springer. 295-309.

Menezes de Souza, L.M.

2002 "A Case among Cases, a World among Worlds: The Ecology of Writing Among the Kashinawa in Brazil". **Journal of Language, Identity and Education**. 1(4). 261-278.

Rubio, F.

2006 "La educación bilingüe en Guatemala". En L.E. López y C. Rojas (eds.) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz: Banco

Mundial, GTZ, Plural Editores. 185-252.

Ruiz, R.

1984 "Orientations in Language Planning". **The Journal of the National Association of Bilingual Education**. 8(2). 15-34.

Sichra, I.

2008 "Language Diversity and Indigenous Literacy in the Andes". En B. Street y N. Hornberger (eds.) **Literacy Bilingual Education**. Volumen 2 de la Encyclopedia of Language and Education. Second Edition. Nueva York: Springer. 283-298.

Sociedad Civil de Guatemala

2008 **Educación Derecho en Duda. Informe de la Sociedad Civil de Guatemala para el Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación**. Guatemala. Mimeo.

Verdugo, Lucía y Jorge Raymundo

2009 "Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala". En L.E. López y U. Hanemann (eds.) **Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina**. Guatemala: UNESCO-IUL y GTZ. 181-236.

Zavala, V.

2002 **(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.